

캄보디아인 한국어 학습자의 시제 습득 연구

황 선 영

Abstract

Hwang Sunyoung. 2016. 12. 31. **A Study on Acquisition of Korean tenses by Cambodian Korean Learners.** *Bilingual Research* 65, 281-306. The aim of this study was to see the acquisition of Korean tenses among 90 Cambodian Korean learners. In Korean, time is represented through tense morphemes, whereas in Cambodian, an isolating language, certain vocabulary represents the time. Therefore, Cambodian Korean learners may have difficulties learning tense morphemes as the two languages have little morphological similarity. Especially, Cambodian learners can have struggles understanding deictic projections where the items are interpreted differently according to the discourse context. By separating the Korean tenses whose basic meanings coincide with the actual time referred by their tense morphemes and those that do not, the study examined the learners' acquisition of tenses. For this purpose, we have three following research questions; a) Do Cambodian Korean learners show different levels of tense acquisition according to their levels of proficiency?; b) Is there a correlation between the acquisitions of tenses according to their types (i.e. whether their basic meanings and the actual time referred to are the same or not)?; c) With which type do the learners have most difficulties in acquiring? For the research question a), we put the learners into two different groups by their TOPIK scores, and ran a t-test for independent samples. For question b), we computed the Pearson's product-moment correlation coefficient for each type of items, and for c), we examined the level of acquisition by types, using the mean value of each item. Results showed that the level of proficiency does not affect the acquisition of tenses significantly. Moreover, the correlation between the acquisitions of tenses according to their types appeared to be very weak. This suggests that acquiring the basic meanings of tenses does not imply the acquisition of variable tense items according to their contexts of discourse. Especially, the most challenging appeared to be the type where the present tense refers to the past or vice versa. However,

the level of understanding for the present tense referring to the future was exceptionally high, as it has been explicitly taught in class. This suggests the impact of explicitly teaching the items that are interpreted from the context of discourse. Therefore, the pragmatic items should be taught more explicitly. (Ewha Womans University)

【Key words】 time deixis(시간 직시), deictic projection(직시적 투사), acquisition of Korean tenses(한국어 시제 습득), Cambodian Korean Learners(캄보디아 한국어 학습자), Interlanguage Pragmatics(중간언어 화용론)

1. 서론

본 연구에서는 고립어인 캄보디아어를 모국어로 하는 한국어 학습자를 대상으로 시제 습득을 직시(deixis)¹⁾와 직시적 투사(deictic projection)²⁾의 관점에서 알아보려고 한다. 시간은 인간이 인지적으로 판단하는 추상적인 개념이다. 그러나 시간의 개념과 시간을 나타내는 방식은 언어마다 차이

-
- 1) 직시는 언어적 요소가 발화 맥락에 직접적으로 연결되는 현상으로 발화 맥락에 따라 해석이 달라질 수 있다. 예를 들어 ‘지금’이라고 하면 그 발화가 이루어지는 시점을 가리키므로 발화가 언제 되느냐에 따라 지시하는 시간이 달라진다. 직시는 ‘가리키는 것(pointing)’ 혹은 ‘지시하는 것(indicating)’라는 뜻의 ‘deiknumi’라는 그리스어에서 온 용어로(Levinson, 1983:54), 발화 상황 속의 요소가 언어로 기호화되거나 문법화되는 방법과 관계가 있고, 발화를 해석하기 위하여 발화 맥락을 파악하는 방법을 다룬다(Levinson, 1983:54). ‘deixis’는 ‘화시’ 혹은 ‘직시’로 번역되는데, 본 연구에서는 정희자(1997), 장인봉(2002), 송경숙(2003) 등과 같이 화용론 연구에서 주로 사용된 직시라는 용어를 사용하고자 한다.
 - 2) 화자가 직시의 중심을 바꾸어 발화하는 현상을 직시적 투사(deictic projection, Lyons, 1977: 579) 혹은 관점의 이동(shift in points of view, Fillmore, 1975)이라고 한다. 가령, 시차가 있는 지역에 있는 사람과 통화할 때 화자의 시간에 맞추어 ‘Good morning’이라고 할 수도 있지만, 청자의 시간에 맞추어 ‘Good evening’이라고 할 수도 있다. ‘직시적 투사’와 ‘관점의 이동’의 두 용어가 의미하는 바는 같으나 본 연구에서는 시제와 지시하는 시간의 불일치를 해석하는 데 직시의 개념을 도입하고자 하므로 직시라는 개념이 용어에 명시적으로 드러나는 Lyons(1977)의 ‘직시적 투사’라는 용어를 선택해서 사용하고자 한다.

가 있다³⁾. 또한 하나의 시제 형태소가 하나의 시간만을 가리키지는 않으며, 동일한 시간이 하나의 시제로 국한되어 나타나지 않는다.

- (1) 가. 나는 어제 영화를 봤다.
 나. 네가 선영이 동생, 선욱이였니?
 다. 나는 내일 엄마한테 죽었다.

(1가)에서는 과거 시제 형태소가 과거를 지시하고 있다. 그러나 (1나)에는 과거 시제 형태소 ‘-았/었-’이 쓰였으나 ‘선욱이가 선영이의 동생’이라는 것은 현재까지도 변하지 않는 사실이다. 따라서 (1나)의 ‘-았/었-’이 과거를 지시한다고 볼 수는 없다. (1다)에서도 ‘내일’이라는 미래를 나타내는 시간 부사와 과거 시제 ‘-았/었-’이 공기하고 있는 것으로 알 수 있듯이 ‘-았/었-’이 과거의 시간만을 나타낸다고 보기는 어렵다.

이와 같이 하나의 시제 형태소가 하나의 시간만을 가리키지 않는 현상에 대해 상적 범주로 봐야 한다는 입장(남기심, 1972)과 시제 형태소의 의미 해석에 시제(tense), 서법(mood), 상(aspect)을 모두 고려해야 한다는 입장(고영근, 2004)이 있었다. 또, 현재 시제가 과거를 지시하는 경우, ‘역사적 현재(historical present)’라는 특별한 용법으로 설명하고자 하는 시도(Jeperson, 1929)도 있었다. 그러나 (1나), (1다)를 설명하기 위해 시제 범주에 의문을 제기하거나 역사적 현재 용법과 같이 개별 현상에 따라 각각의 원리를 설정하는 것은 무리가 있다.

본 연구에서는 시제의 기본적 의미와 실제로 나타내는 시간이 일치하지 않는 경우를 화용론의 직시의 개념으로 설명할 수 있다고 본다. 직시적 표

3) 어떤 언어는 과거, 현재, 미래의 3분 체계를 가지고 있고, 어떤 언어는 비과거, 현재의 2분 체계를 가지고 있는 등 언어에 따라 시간의 개념에 차이가 있다. 또한 한국어나 일본어에는 시제 형태소가 존재하지만 중국어나 캄보디아어에는 시제 형태소 대신 특정 어휘가 시간을 나타낸다.

현이 사용된 발화의 해석을 위해서는 직시의 기준점(deictic center)이 어디에 있는지 파악해야 하는데, 일반적으로 직시의 기준점은 화자에게 있다. 그러나 화자가 특정한 목적을 위해 직시의 기준점을 다른 대화 참여자로 이동시키는 경우가 있는데, 이를 직시적 투사라고 한다.

McCarthy(1991: 62)는 시제는 화자의 주관적 관점에 따라 이동된 지점에 투사되어 해석된다고 하였으며, 조영순(1998: 139)과 신언호(2006: 179)에서도 화자의 주관적 시점에 따라 시제가 해석되어야 한다고 하였다. 이러한 직시적 투사의 개념을 수용하면, (1나)에서 ‘선욱이니?’ 대신 ‘선욱이었니?’라고 표현한 까닭은 화자가 관점의 기준을 ‘선영이에게 동생이 있다는 것을 안 시점’인 과거로 이동시켰기 때문인 것으로 해석할 수 있다. (1다)는 화자의 위치를 미래로 옮겨 ‘엄마에게 혼난 이후의 시점’에서 발화한 것으로 해석할 수 있게 된다.

화자가 옮겨간 과거나 현재 혹은 미래의 시점은 발화 상황의 맥락에 의해 그 의미가 명확해진다. 이는 시제의 기본적 의미와 같이 고정적인 것이 아니므로 한국어 학습자에게는 발화의 의미를 정확히 해석하고, 자신의 의도에 따라 발화하는 것이 어려울 수 있다⁴⁾.

이에 본 연구에서는 시제의 기본적 의미와 지시하는 시간이 일치하는 경우와 불일치하는 경우로 분류하여 고립어인 캄보디아어를 모국어로 하는 캄보디아 학습자의 시제 습득을 살펴보고자 한다. 본 연구에서 캄보디아인 학습자를 대상으로 하는 까닭은 캄보디아어에서 시간성(temporality)을 나타내는 방법이 한국어와 크게 다르므로 학습자들이 한국어 시제를

4) 이해영, 황선영, 하지혜(2015: 207)에서는 태국인 한국어 학습자의 성별 언어에 대한 인식을 연구하였는데, ‘어머’와 같이 여성이 선호하는 것이 분명한 항목에 비하여 ‘간접 거절’과 같이 화자의 태도나 의도에 따라 선택되고 상황 맥락에 가변적인 항목의 습득이 어렵다고 하였다. 즉, 의미가 고정적인 항목보다 담화 맥락에 따라 의미가 가변적인 항목의 습득이 더 어렵다는 것이다. 이러한 결과를 바탕으로 시제 형태소의 기본적 의미와 형태소가 지시하는 시간이 일치하는 항목보다 불일치하는 항목의 습득이 어려울 것임을 예상할 수 있다.

습득하기에 더 어려움을 겪을 것으로 예상했기 때문이다. 캄보디아어는 고립어로서(변광수, 2001: 205), 시간 부사를 이용해 시간을 나타내거나 시제를 표면적으로 나타내지 않기도 한다(망점란, 2012: 31). 따라서 본 연구에서는 캄보디아인 학습자를 대상으로 한국어 시제 습득에 대하여 알아보고자 하며, 본 연구에서 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

연구 문제 1. 캄보디아인 한국어 학습자는 숙달도에 따라 시제 습득에 차이를 보이는가?

연구 문제 2. 시제와 지시 시간이 일치하는 유형과 불일치하는 유형의 습득 간 상관성이 있는가?

연구 문제 3. 학습자들이 습득에 어려움을 느끼는 유형은 무엇인가?

2. 선행 연구 검토

한국어 시제 습득에 대한 연구는 2000년대 들어 오류 분석의 관점에서 연구가 진행되기 시작하였다. 오류 분석 연구를 통해 중고급 학습자에게도 여전히 시제 오류가 많이 나타남을 확인할 수 있었으며(이정희, 2001, 2003), 학습자들이 한국어 관형절에 나타나는 상대 시제와 절대 시제를 구분하지 못하고 있다는 것을 알 수 있었다(임선영, 박소영, 2013; 한송화, 2015).

그러나 오류 분석 연구는 학습자 언어가 발생시킨 오류라는 결과에 관심을 두기 때문에, 목표어로 접근해 가는 중에 생산하는 학습자의 중간언어를 체계적으로 밝혀내지는 못한다(이해영, 2004: 256). 이에 대한 대안으로서 함축 척도를 이용해 한국어 시제 관련 표현의 발달 패턴을 밝힌 연구(이해영, 2003, 2004)와 대규모 말뭉치를 바탕으로 형태소 출현을 본 연구(강남욱, 2011)가 이루어졌다.

이와 같은 중간 언어 분석 연구를 통하여 학습자의 시제 항목 습득 순

서와 발달 양상을 살펴볼 수 있었다. 그러나 이 연구들에서는 연구 대상으로 한 언어 구성 요소의 기능보다는 학습자에 의해 생산되는 형태에 초점을 두어, 하나의 형태소가 다양한 기능을 한다는 것이 간과되었다. 예를 들어, 이해영(2003, 2004)에서는 학습자가 습득한 시제 형태소의 순서를 함축 지표로 보여주었으나 해당하는 기능도 습득이 된 것인지에 대한 설명까지는 이루어지지 않았다. 다시 말해, ‘-았/었-’의 경우 ‘과거 지시’ 기능 외에 과거가 아닌 다른 시간을 지시하는 기능을 가지고 있는데, 문법 형태소에 초점을 두다 보니 ‘-았/었-’의 어떠한 기능을 습득한 것인지에 대한 설명은 되지 않았다. 또한 해당 항목을 사용했다고 제2언어 학습자가 그 항목의 의미 기능을 모두 습득한 것으로 보기는 어려우므로 모국어 습득 연구에서와 같이 출현율만으로 습득의 여부를 말하기는 어렵다.

최근의 시제 표현에 대한 습득 연구는 중간언어적 관점을 유지하고 있으나, 언어 맥락적 조건에 따른 습득 과정을 살피는 방향으로 전환되었다. 가장 대표적인 연구가 동작류에 따른 시제상 습득 양상에 대한 시상 가설 (Aspect Hypothesis)과 담화 구조 가설(Discourse Hypothesis)⁵⁾ 연구이다 (박선희, 2009a; 루시언 브라운, 연재훈, 2010; 박선희, 2011). 그러나 각 가설에 반대되는 사례나 한국어에 맞지 않는 분류 체계가 발견되어⁶⁾ 서구

5) 시상 가설은 시제상 형태소 습득에서 동작류에 따라 발달상 차이가 있을 것으로 예측하는 가설로(박선희, 2009a: 80), 시제상 형태소 습득이 용언의 내재적인 의미론적 속성에 따라 차이를 보이며 발달해 갈 것으로 예측한다(박선희, 2009b: 82). 담화 구조 가설 연구는 담화 구조, 즉 전경과 배경에 따라 시제상 형태소를 다르게 사용한다는 것이다. 담화 구조 가설에 따르면 학습자들이 전경에서 과거 시제를 두드러지게 사용하고, 배경에서는 현재 시제나 진행상을 높은 빈도로 사용할 것이라고 예측한다(Bardovi-Harlig, 1995).

6) 시상 가설을 검증하고자 한 선행 연구에서 습득의 전개 방향은 부분적으로 확인할 수 있었으나 예측에 반대되는 사례가 나오거나 연구에 따라 습득 순서가 달리 나타났다. 또한 ‘알다, 생각하다’와 같은 심리인지 동사의 습득과 관형절의 시제 습득은 서구권 언어를 대상으로 한 연구에서는 논의되지 않았던 부분으로, 시상 가설의 예상과 다른 경향을 보였다. 또, 담화 구조 가설 연구에서도 예측과 반대로 현재 시제가 전경의 기능을 하는 사례들이 발견되었다.

권 언어를 대상으로 한 가설을 한국어에 그대로 적용하기에는 한계가 있음을 알 수 있었다.

따라서 새로운 관점에서의 한국어 시제 습득 연구가 필요하며, 본 연구에서는 한국어 학습자에게 시제 습득이 어려웠던 원인 중 하나로 담화 맥락에 따라 해석이 달라지는 시제의 기능 때문이라고 본다. 시제가 담화나 화자의 의도에 따라 변칙적으로 사용되기도 한다는 것은 시제의 담화적 역할이 일차적인 기능으로 이해되어서는 안 됨을 암시하며(문숙영, 2008: 71), 시제의 기능이 고정된 것이 아님을 보여준다. 이에 본 연구에서는 시제를 기본적 의미와 지시하는 시간의 일치 여부에 따라 분류하여, 캄보디아인 한국어 학습자의 시제 습득 양상을 살펴보고자 한다.

3. 연구 방법

3.1. 실험 참여자

본 연구에서는 한국어와의 형태적 유사성이 적은 고립어를 모국어로 하는 학습자가 한국어 시제 습득에 좀 더 어려움을 겪을 것이라고 예상하여 고립어인 캄보디아어를 모국어로 하는 학습자를 대상으로 실험을 실시하였다. 실험에 참여한 학습자는 캄보디아 왕립프놈펜대학교(Royal University of Phnom Penh) 한국어과 2-4학년에 재학중인 학생들이었다. 1학년은 한국어를 배운지 얼마 되지 않아 설문지를 풀 능력이 되지 않을 것으로 판단하여 제외하였다. 외국 대학의 한국어 전공 재학생의 경우 학년이 숙달도를 의미하는 경우가 많아 학년별로 각 30명씩 총 90명을 대상으로 실험을 실시하였다⁷⁾. 실험에 참여한 학습자의 자세한 정보는 <표 1>과 같다.

7) 자료 분석 시에는 학습자의 TOPIK 급수와 시제 숙달도를 고려하여 학습자를 재분류하였다. 90명의 학습자를 TOPIK 점수를 기준으로 초급과 중고급의 두 집단으로 분류하였는데, TOPIK 점수가 없거나 1, 2급을 가지고 있는 학습자 42명은 초급으

<표 1> 실험 참여자 정보

내용	실험 참여자			
모국어	캄보디아어			
인원	90명			
학년	2학년: 30명, 3학년: 30명, 4학년: 30명			
성비	남자: 38명, 여자: 52명			
한국어 학습 기간	평균 34.46개월 (표준편차: 13.39)			
TOPIK 급	없음: 6명	1급: 10명	2급: 26명	
	3급: 30명	4급: 16명	5급: 2명	

3.2. 자료 수집 도구

본 연구는 학습자의 시제 습득에 직시의 개념을 적용하여 설명해 보고자 한다. 학자에 따라 시제를 정의하는 바가 다르며, 최근에는 시제, 서법, 상을 구분하고자 하는 시도가 있지만 본 연구에서는 시간을 나타내는 형태소와 지시하는 시간과의 관계 속에서 연구를 진행하고자 하므로 ‘시제’라는 용어를 사용한다.

시간은 과거, 현재, 미래를 대상으로 하며, 시제 형태소는 문장 종결에 나타나는 과거 시제 형태소 ‘-았/었-’과 현재 시제 형태소 ‘-ㄴ/는/∅-’에 한정시켜 살펴보았다. 일상 언어에서 과거 시제 형태소가 과거 외에 현재나 미래 시간을 지시할 수 있고, 현재 시제 형태소도 현재 외에 과거나 미래를 지시하는 경우를 쉽게 발견할 수 있다. 그러나 한국어 시제 형태소 중 미래를 지시하는 것으로 보이는 ‘-겠-’이나 ‘-(으)ㄹ 것-’은 본 연구에서 대상으로 하는 시제와 지시하는 시간이 불일치하는 경우가 나타나는 빈도가 낮으며, 그러한 경우가 나타난다고 하더라도 양태로 해석되는 경우가 많다. 가령, ‘처음 뵈겠습니다’나 ‘모르겠습니다’는 공손성(politeness)를

로, TOPIK 3, 4, 5급을 가지고 있는 학습자는 중고급으로 분류하였다. 이때 두 집단의 사례 수를 같게 하기 위해 3급 학습자 중 6명은 분석에서 제외하였다.

나타내는 표현으로 분석이 되기도 하고(전혜영, 1995), ‘공부를 열심히 할 거예요’도 미래 시제라기보다는 화자의 [의지]로 해석될 가능성이 있다. 이에 본 연구의 분석 대상에서 제외하였다.

따라서 본 연구에서는 과거 시제 형태소 ‘-았/었-’이 과거를 지시하는 경우, 현재나 미래를 지시하는 경우, 현재 시제 형태소 ‘-ㄴ/는/∅-’이 과거, 현재, 미래를 지시하는 경우의 6개 유형을 연구의 대상으로 삼았다. 설문지는 각 유형별로 3개 문항씩 총 18개의 문항으로 구성하였다. 설문지의 문항 개요는 다음과 같다.

<표 2> 설문지 문항 개요

유형	시제	지시 시간	문항	대상 발화
①	-았/었-	과거	1	친구랑 도서관에 가서 시험 공부했어.
			6	10살 때 우리 가족이 프놈펜으로 이사왔어.
			13	고등학교 때 자주 왔어.
②		현재	3	네가 선영이 동생이었니?
			12	학생 이름이 뭐였지?
			16	‘동대문 2km’라고 쓰여 있었어.
③	미래	7	난 내일 죽었다.	
		10	다 왔어.	
		18	이제 끝났다.	
④	-ㄴ/는/∅-	현재	2	지금 서울에서 대학교에 다녀.
			8	나 요즘 몸이 안 좋아져서 보약 먹어.
			15	지금 거실에서 태양의 후에 봐.
⑤		과거	4	기상청에서는 태풍 때문이라고 설명합니다.
			9	아쉽게 골대를 맞고 벗어납니다.
			14	도둑을 맞고 있습니다.
⑥	미래	5	이따 친구가 우리집에 놀러와.	
		11	다음주에 결혼해.	
		17	내일 출발해.	

‘유형 ①’과 ‘유형 ④’는 시제의 기본 의미와 시제가 지시하는 시간이 동일한 경우이다. 그 외 ‘유형 ②, 유형 ③, 유형 ⑤, 유형 ⑥’은 시제의 기본 의미와 지시하는 시간이 일치하지 않고, 화자의 관점에 따라 발화 기준점이 이동되어 직시적 투사가 이루어졌다고 보는 경우이다.

학습자의 언어 수집을 위한 설문지는 객관식과 주관식으로 구성되었다. 객관식은 주어진 대화를 보고, 알맞은 형식을 고르는 문항이고, 주관식은 그렇게 선택한 이유와 객관식에서 답한 경우와 같이 사용되었을 때의 의미를 한국인과 같이 파악하는지 알아보는 문항이었다. 발화 맥락에 따라 형태소의 기능이 달리 해석될 수 있는 것을 보고자 하므로 모든 문항에는 발화 맥락을 제시하였다.

또한 주어진 대화에 난이도가 높은 어휘가 포함되어 있을 경우, 캄보디아어로 주석을 달아 대화의 의미를 파악하는 데 문제가 없도록 하였으며, 주관식은 한국어나 캄보디아어로 작성하게 하였다. 캄보디아어로 작성된 답안은 한국어로 번역한 후 분석하였다. 다음은 설문지 문항의 예이다.

<p>3. A: (운전중) 저 표지판에 뭐라고 쓰여 있어? B: '동대문 2Km'라고 (a)쓰여 있었어. (b)쓰여 있어.</p> <p>1) 위 대화에서 B는 어떻게 말하는 것이 좋습니까? ① (a)만 가능 ② (b)만 가능 ③ (a), (b) 모두 가능</p> <p>2) 1)과 같이 대답한 이유는 무엇입니까? (a)와 (b)의 의미는 어떻게 다릅니까? _____</p>
--

[자료 1] 실험지 문항의 예

3.4. 자료 분석 방법

학습자의 자료는 각 연구 문제에 따라 분석되었는데, 연구 문제 1을 알아보기 위해 90명의 학습자를 한국어능력시험(TOPIK) 점수를 기준으로 초급과 중고급의 두 집단으로 분류하였다. 그리고 독립표본 t 검정을 통해 집단 간 평균 차이가 통계적으로 유의한지 살펴보았다.

연구 문제 2는 시제와 지시하는 시간이 일치하는 발화를 다른 항목과 그렇지 않은 항목으로 구분한 후, 두 항목 간 상관성이 있는지 알아보고자 Pearson의 적률 상관 계수 분석을 실시하였다. 상관 분석은 두 변수 간에 상관관계가 존재하는지를 파악하고 상관관계의 정도를 측정하는 것이다(성태제, 2007: 243). 본 연구에서는 상관 분석을 통하여 시제와 시제 형태소가 지시하는 시간이 일치하는 문항과 불일치하는 문항 간 상관관계가 있는지 알아보았다.

마지막으로 연구 문제 3은 항목당 평균값을 통해 항목 당 습득 정도를 알아보았다. 그리고 주관식 문항의 답변을 통하여 유형별 시제 습득 양상을 살펴보았다.

4. 한국어 학습자의 숙달도와 시제 습득

본 장에서는 한국어 학습자의 숙달도가 시제 습득에 영향을 미치는지 알아보려고 한다. 학습자의 숙달도는 앞서 언급한 바와 같이 TOPIK을 기준으로 초급과 중고급으로 집단을 분류하였다. <표 3>은 숙달도에 따라 문항별 평균 점수와 표준 편차를 나타낸 것이다.

<표 3> 숙달도와 시제와 지시 시간의 일치 여부에 따른 기술통계

집단	문항	평균(/100)	표준편차
초급	일치	87.7	11.07961
	불일치	39.3	12.78943
중고급	일치	84.5	16.62306
	불일치	48.8	17.12494

<표 3>을 보면, 시제와 지시 시간이 일치하는 문항에서의 평균 점수는 초급에서 87.7이었고, 중고급에서 84.5로 큰 차이는 없으나 초급의 점수가 약간 더 높았다. 그러나 집단 간 차이는 없으므로 두 집단 모두 시제와 지시 시간이 일치하는 문항에 대해서는 습득이 되었다고 볼 수 있다. 그러나 학습자의 숙달도에 관계없이 시제와 지시 시간이 불일치하는 문항의 평균 점수는 약 40점 정도로 낮게 나타났다. <표 3>의 결과를 통하여 시제의 기본 의미에 대한 습득은 대부분 이루어졌으나 시제가 담화 맥락에 따라 가변적으로 기능하는 항목에 대해서는 습득이 이루어지지 않은 것을 볼 수 있었다.

본 연구에서는 숙달도에 따른 시제 습득에 차이가 있는지 알아보하고자 집단별 평균 점수를 바탕으로 독립표본 t 검정을 실시하였다. 그 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4> 숙달도에 따른 독립표본 t 검정 결과

집단	평균(/18)	표준편차	사례 수	t 통계값	유의확률
초급	10.1905	1.92845	42	-1.607	.112
중고급	10.9286	2.26740	42		

초급의 평균은 18점 만점에 10.1905점이고, 표준편차는 1.92845이며, 중고급의 평균은 10.9286, 표준편차는 2.26740이다. 두 집단 간 시제 습득

에 차이가 있는지에 대한 t 통계값은 -1.607, 유의확률은 .112로서 두 집단 간 통계적으로 유의한 차이는 없는 것으로 나타났다.

집단 간 차이가 없다는 것은 캄보디아인 한국어 학습자의 시제 습득에 숙달도가 큰 영향을 주지 않는다는 것을 의미한다. 이는 화용적 요소의 습득에 숙달도 외 거주 기간이나 목표어의 상호 작용 정도가 더 큰 영향을 준다고 한 선행 연구(Kasper & Rose, 2002; Bardovi-Harlig & Bastos, 2011; 황선영, 2014)와 같은 결과라 할 수 있다. 따라서 시제 형태소가 담화 맥락에 따라 해석되는 항목의 습득에는 숙달도 외 다른 요소들이 영향을 준다는 것을 확인할 수 있다.

숙달도가 영향을 주지 않는다면 시제의 기본 의미에 대한 습득 여부가 비교적적인 시제 기능의 습득에 영향을 줄까? 이를 알아보기 위하여 실험 문항을 시제가 지시하는 시간이 일치하는 항목과 불일치하는 항목으로 구분하여 두 항목 간의 상관성을 살펴보았다. <표 5>는 Pearson의 적률 상관 계수 분석을 통하여 알아 본 시제 형태소의 기본 의미와 지시 시간의 일치 여부에 따른 항목 간 상관계수이다.

<표 5> 항목 간 상관계수

문항	평균(/12)	표준편차	상관계수
일치	10.3556	1.68477	-.172
불일치	5.2667	1.87712	

시제의 기본적 의미와 발화 내에서 지시하는 시간이 일치하는 항목의 평균은 12점 만점으로 환산하였을 때 10.3556이고, 표준편차는 1.68477로 대부분의 학습자 모두가 높은 점수를 보였다. 그러나 시제의 기본적 의미와 발화 내에서 지시하는 시간이 동일하지 않은 항목의 평균 점수는 12점 만점에 5.2667이고, 표준편차는 1.87712로 대부분의 학습자가 낮은 점수

를 보였다. 두 항목 간 상관계수는 $-.172$ 로 상관성도 매우 낮게 나타났 다⁸⁾. 이는 곧 시제와 지시하는 시간이 일치하는 항목에 대한 습득이 이루어졌다고 해서 직시적 투사가 일어난 시제 항목에 대한 습득이 되는 것은 아니라는 것을 의미한다.

본 장에서 숙달도와 시제의 기본 의미의 습득 여부에 따른 시제 습득을 살펴본 결과, 문법 항목인 시제에 대한 숙달도가 높더라도 시간 직시 표현에 직시적 투사가 일어난 경우에 대한 이해도는 낮게 나타났으며, 시제의 기본 의미에 대한 습득이 의미가 비교적적인 항목에 대한 습득을 함의하지는 못한다는 것을 확인하였다. 따라서 대화 맥락에 따라 지시하는 시간이 달라지는 시간 직시 표현에 대한 명시적 교수가 필요하며, 중고급 단계에서 교육 항목으로 선정될 필요가 있다는 것을 알 수 있다.

5. 시제가 지시하는 시간에 따른 유형별 습득 정도

본 장에서는 학습자들이 어려워하는 시제 항목을 알아보고자 한다. 앞서 <표 2>에서의 분류와 같이 실험 문항을 시제 형태소가 지시하는 시간의 유형에 따라 나누어 항목 간 평균 점수를 살펴보았다. 그 결과는 <표 6>과 같다⁹⁾.

8) 일반적으로 상관계수의 의미를 판단할 때는 다음과 같은 기준을 따른다. ‘ $\pm 0.00 \sim .20$: 상관이 매우 낮다, $\pm .20 \sim .40$ 상관이 낮다, $\pm .40 \sim .60$ 상관이 있다, $\pm .60 \sim .80$ 상관이 높다, $\pm .80 \sim 1.00$ 상관이 매우 높다’ (성태제, 2007: 247). 본 연구에서는 상관계수가 $-.172$ 였으므로 항목 간 ‘상관이 매우 낮다’고 해석할 수 있다.

9) 평균 점수는 100점 만점으로 환산하였으며, 소수점 둘째자리에서 반올림한 값을 제시하였다.

<표 6> 유형별 평균 점수

유형	시제	지시 시간	평균
①	-았/었-	과거	92.6
②		현재	18.9
③		미래	43.7
④	-ㄴ/는/Ø-	현재	80
⑤		과거	22.6
⑥		미래	90.4

먼저 시제의 기본 의미와 시제가 지시하는 시간이 일치하는 항목인 유형 ①과 유형 ④를 보자. 두 항목의 평균 점수는 <표 6>에서 확인한 바와 같이 각각 약 92.6과 80으로 매우 높게 나타났다. 이와는 반대로 시제의 기본 의미와 지시하는 시간이 일치하지 않는 항목의 평균 점수는 대체로 낮았다. 특히 유형 ②(과거 시제가 현재를 지시), 유형 ③(과거 시제가 미래를 지시), 유형 ⑤(현재 시제가 과거를 지시)의 평균 점수는 각각 18.9, 43.7, 22.6으로 매우 낮았다. 그러나 시제와 지시 시간이 불일치하는 유형 중 유형 ⑥(현재 시제가 미래를 지시)의 평균 점수는 약 90.4로 매우 높게 나타났다.

정답률이 낮은 유형 ②, ③, ⑤에서 학습자들은 어떠한 시제를 어떠한 이유로 선택하게 되었을까? 캄보디아 학습자들이 시제를 선택할 때 고려하는 부분을 알아보기 위하여 주관식 문항으로 수집한 학습자의 시제 선택 이유를 확인해 보았다.

유형 ②(과거 시제가 현재를 지시)에 속하는 문항은 3, 12, 15번 문항이었다. 학습자들은 ‘동생, 이름’은 변하지 않는 사실을 나타내는 명사이므로 현재형만 가능하다고 생각하고 있었다. 이와 같이 캄보디아 한국어 학습자들은 어휘의 내적 의미에 기대어 시제를 선택하는 양상을 보였다. 또한 현재 대화중이기 때문에 현재형만 가능하다는 의견도 있었다. 즉, 과거 시제로서 현재를 지시할 수 있다는 사실은 모르고 현재 상황이므로 현재

형으로만 표현할 수 있다고 생각하는 것이었다. (2)는 3번 문항, (3)은 12번 문항, (4)는 16번 문항에 대한 학습자들의 의견이다¹⁰⁾.

(2) 가. 과거에도 동생이었고, 현재도 여전히 동생이므로 현재형만 가능하다. (11, 12, 13, 15, 19, 24, 26, 27, 30, 39, 47, 54, 66, 72, 87)

나. 사실이라서 현재형만 가능하다. (40, 50, 53)

다. 과거형으로 쓰면 현재는 동생이 아니라는 의미가 된다. (29, 52, 58, 78)

지금 대화중이기 때문에 현재형만 가능하다. (68)

동생이 아직 살아있어서 현재형으로 써야 한다. (64, 85)

(3) 가. 이름은 바뀌지 않는 것이기 때문에 현재형만 가능하다. (3, 10, 11, 13, 15, 16, 19, 29, 45, 53, 58, 73, 79)

나. 과거형으로 쓰면 지금은 이름이 바뀐 것 같다. (54, 87)

다. 지금 대화중이기 때문에 현재형만 가능하다. (1, 18, 43)

라. 학생이 살아 있기 때문에 현재형으로 써야 한다. (72)

(4) 가. 표지판에 지금도 쓰여 있기 때문에 현재형만 가능하다. (43, 45, 50, 57, 72)

나. 표지판에 쓰는 일은 완료되었기 때문에 과거형만 가능하다. (13, 19, 32, 54, 58, 74, 88)

다. 과거형으로 하면 지금 표지판이 없다는 의미이고 현재형으로 하면 지금도 표지판이 있다는 의미이다. (48)

라. 현재 있는 일에 대해 이야기하고 있기 때문에 현재형만 가능하다. (25, 81)

마. 지금 대화중이기 때문에 현재형만 가능하다. (1, 53, 87)

10) 의견 옆의 괄호는 학습자 번호를 의미한다. 학습자 번호는 자료 분석을 위하여 임의로 매긴 것이며, 몇 명의 학습자의 의견인지 확인할 수 있도록 의견을 준 학습자를 괄호 안에 표시하였다.

유형 ③(과거 시제가 미래를 지시)의 경우에는 미래 사건은 과거형으로 나타낼 수 없다는 의견이 지배적이었다. (5)는 7번 문항, (6)은 10번 문항, (7)은 18번 문항에 대한 학습자들의 의견이다.

- (5) 가. 미래 사건은 과거형으로 말할 수 없다. (14, 15, 17, 22, 23, 26, 29, 30, 40, 43, 47, 73)
 - 나. 내일 진짜 죽을지 안 죽을지 몰라서 현재형을 써야 한다. 과거형을 쓰면 완료가 되었다는 뜻이다. (78)
 - 다. 미래 일이라서 미래형만 가능하다. (16, 18, 21)
- (6) 가. 조금 뒤 미래에 대해 묻은 것이기 때문에 과거형으로 답할 수 없다. (6, 10, 15, 20, 23)
 - 나. 오는 것은 아직 진행 중이라서 현재형이 맞다. (18, 50)
- (7) 가. 현재 상황에 대한 이야기라서 현재형을 써야 한다. (17, 25, 51, 52)
 - 나. 아직 안 끝났기 때문에 현재형을 써야 한다. (26, 27, 28, 43, 68, 72)

유형 ⑤(현재 시제가 과거를 지시)는 뉴스나 스포츠 중계에서 가장 많이 나타나는 유형이다. 그러나 학습자들은 생생함을 전달하기 위해 직시의 기준점을 그 사건이 발생한 때로 옮기는 용법을 모르고 있었다. (8)은 9번, (9)는 14번 문항에 대한 것이다.

- (8) 말하기 전에 공이 벗어난 행위가 이미 끝난 일이라서 과거형만 가능하다. (12, 13, 14, 15, 20, 22, 30, 32, 35, 43, 50, 53, 54, 57, 58, 62, 63, 68, 72, 73, 74, 79, 84)
- (9) 가. 이미 도둑맞았기 때문에 과거형으로 써야 한다. (12, 18, 19, 27, 58, 65, 88)
 - 나. 뉴스는 이미 일어난 일에 대한 것이므로 과거형으로 써야 한

다. (31, 33, 43)

다. 지금 뉴스를 보고 있기 때문에 현재형으로 써야 한다. (54)

앞서 <표 5>에서 본 바와 같이 유형 ②, ③, ⑤와 달리 유형 ⑥의 정답률은 매우 높았는데, 이는 현재 시제로 가까운 미래를 나타내는 현상이 범언어적이기 때문이라고도 볼 수 있으며, 한국어 교육 현장에서 가까운 미래나 확정적인 경우 현재 시제로 활용될 수 있다는 점을 명시적으로 교수하는 것의 영향을 받았기 때문인 것으로 해석할 수도 있다¹¹⁾. (10)은 유형 ⑥에 속하는 문항에 대한 학습자들의 설명이다.

(10) 가. 미래라서 현재형을 쓴다. (19, 53, 54, 55, 61)

나. 현재형은 미래를 나타낸다. (40)

다. ‘내일’은 현재 시제로 쓸 수 있다. (14, 31)

라. 미래 대신 현재로 대답하는 게 가능하다. (56)

마. ‘다음주’는 미래를 나타내지만 현재형도 쓸 수 있다. (3, 33)

유형 ②, ③, ⑤에서도 몇몇 학습자들은 한국인과 같이 시제도 입장에 따라 다르게 표현할 수 있다는 것을 알고 있었다. 다음 (11)은 3번 문항에서 나온 학습자의 답변이다.

(11) 가. 과거형을 쓰면 소개 받은 적이 있는데 깜박 잊어서 묻는 것이고, 현재형은 확인하는 질문이다. (86)

나. 말하는 사람의 생각에 따라 둘 다 가능하다. (76)

11) 한국어 학습자와 한국어 교사를 위해 한국어 문법을 정리한 국립국어원(2005: 197)을 보면, 보편적인 진리나 습관적으로 반복되는 사실, 미래에 일어날 것이 분명한 일을 나타내야 하는 경우에 현재 시제가 사용된다고 설명하고 있다. 그러나 과거 사건에 현재 시제가 사용되는 경우나 현재 사건이나 미래 사건에 과거 시제가 사용되는 경우에 대한 설명은 제시되어 있지 않다.

또한 ‘죽었다’나 ‘다 왔어’와 같이 굳어진 표현으로 쓰이는 경우에는 한국인과 같이 설명하는 학습자들이 있었으며, 많이 들어봤다는 학습자들도 있었다.

- (12) ‘죽었다’는 자기의 느낌을 표현하고 있다. (13, 19, 27)
- (13) 가. ‘다 왔어’는 거의 도착했다는 의미이다. (12, 54, 57, 58)
 나. 미안하다고 강조하고 싶어서 과거형으로 쓴다. (32)
 다. 자기가 이미 도착한 것처럼 말하고 싶어서 과거형으로 쓴다.
 (45)
 라. ‘다 왔어’라고 하면 기다리는 사람이 덜 기다리는 느낌을 준다. (66)
 마. 과거형으로 말하지만 현재를 나타낸다. (61, 79)
 바. 한국인의 말을 들어본 적이 있다. (68, 76, 86)

그러나 ‘죽었다’나 ‘다 왔어’와 같이 굳어진 형태로 쓰이는 경우가 아닌 문항에 대해서는 두 가지 시제 형태소가 모두 쓰일 수 있다는 것을 아는 학습자들도 유형 ⑥과는 달리 왜 그런지 설명을 하지는 못하였다.

- (14) 가. 모두 가능하다고 생각한다. (61, 63, 64, 84)
 나. 그냥 둘 다 쓰니까 (52, 55, 86, 90)
 다. 둘 다 비슷한 뜻이다. (18, 32, 32, 85)
 라. 문법 차이는 잘 모르지만 둘 다 말할 수 있다. (90)
 마. 모두 가능한데 왜인지는 모르겠다. (66)

학습자들이 어떠한 시제를 활용해야 할지 모르는 경우, 무엇을 근거로 시제를 선택할까? 캄보디아인 한국어 학습자의 경우에는 먼저, 시간 부사에 기대어 발화를 해석하고자 하는 경향이 나타났다. 학습자들은 발화 내 ‘지난 주말, 지금, 계속, 이따, 10살 때, 내일, 고등학교 때, 최근’ 등을 근

거로 적절한 시제 형태소를 선택하고자 하였다.

또 ‘어휘 ‘아쉽다’가 있어 이 행위가 이미 끝난 것을 알 수 있으므로 과거형을 써야 한다’거나 ‘시간 부사 ‘자주’가 있어 현재형으로 써야 한다’는 의견도 있어 캄보디아 학습자들이 시제를 선택하는 데 부사의 영향을 크게 받는다는 것을 알 수 있었다. 이러한 경향은 발화 내 시간을 나타내는 부사가 없는 경우에도 확인할 수 있었는데, 몇몇 학습자들은 ‘시간을 나타내는 어휘가 없어서 현재형으로 써야 한다’거나 ‘시간을 알려주지 않아서 어떤 시제를 써야 할지 모르겠다’고도 하였다.

시제 습득이 이루어지기 전 단계에서 제2언어 학습자들은 시간 부사에 기대어 시간성을 표현하고자 하는 경향이 있다(Bardovi-Harlig, 2000: 36). 특히 캄보디아어는 시간성을 시간 부사로만 표현하기도 하므로(망점란, 2012: 31) 캄보디아인 학습자들은 시간 부사에 의지하여 시제를 선택하고자 한 것으로 볼 수 있다. 그러나 시간 부사에 의존해 발화를 해석하다보면 발화자의 의도와 다르게 잘못 해석하는 경우가 생긴다. 가령, 다음과 같이 과거형이나 현재형이 모두 가능한 유형 ③의 문항에서 시간 부사에 기대 현재형만 가능하다고 선택한 학습자들이 많았다.

(15) 가. ‘내일’이라는 어휘가 있으므로 현재형으로 써야 한다. (3, 6, 20, 24, 25, 33, 45, 46, 50, 53, 58, 72)

나. ‘이제’는 현재를 나타내므로 현재형만 가능하다. (14, 16, 20, 24, 50)

또, 학습자들이 시간 부사에 의존해 발화를 해석하다 보니 한 문장 안에 시간 부사가 여러 개 있거나 시간 부사의 의미가 과거와 현재를 아우르는 경우, 어떠한 시제 형태소를 써야 할지 혼란스러워하는 경우도 발생하였다. (16)은 4번 문항에 대한 학습자들의 의견이고, (17)은 14번 문항에 대한 학습자들의 의견이다.

- (16) 가. ‘계속’이라는 말은 지금까지 이어진다는 의미라서 현재형을 써야 한다. (19, 24, 27)
 나. ‘작년’이라는 말이 있어서 과거형을 써야 한다. (42, 58)
 다. ‘작년부터’라는 말로 과거 시제라는 것을 알 수 있다. (68, 74, 81)
 라. ‘작년부터’라고 해서 과거와 현재가 모두 가능하다. (51)
 마. ‘작년’은 과거이고 ‘계속’은 현재라서 둘 다 사용 가능하다. (78)
- (17) 가. ‘최근’이라는 말은 ‘지나간 일의’라는 뜻을 가지고 있어서 과거형만 가능하다. (68, 72, 83)
 나. ‘최근’이라는 어휘로 이 행위가 현재 진행 중임을 알 수 있다. 따라서 현재형만 가능하다. (13, 15, 20, 24, 50, 90)

이어서 학습자들은 시제를 선택하기 위하여 앞선 발화나 질문에 기대는 모습도 보였다. (18)은 유형 ①에 속하는 1번 문항에 대한 학습자들의 의견이고, (19)는 유형 ④에 8번 문항에 대한 학습자들의 의견이다.

- (18) 질문이 과거형이므로 과거형으로 답해야 한다. (3, 9, 12, 17, 21, 23, 24, 26, 30, 45, 46, 47, 51, 54, 55, 56, 57, 59, 61, 67, 71, 72, 73, 81, 87, 89)
- (19) 질문이 현재 시제라서 답도 현재형으로 해야 한다. (31, 33, 59, 60)

그러나 질문에 기대어 답변의 시제를 선택하면 적절한 시제를 선택하지 못할 가능성이 높다. 가령, 현재 시제가 현재를 지시하는 2번 문항에서도 질문은 과거형으로 되어 있었으나 답변은 현재형으로 해야 했는데도 불구하고 ‘질문이 과거형이므로 답변도 과거형으로 해야 한다’는 학습자들이 있었다. 이와 같이 앞의 질문이나 앞 문장에 따라 시제를 선택했다는 대부

분의 경우는 적절한 시제를 선택하지 못한 것으로 나타났다. 그러나 학습자들이 시제 활용에 대해 충분한 지식이 없는 경우, 앞뒤 발화를 바탕으로 시제를 선택하게 될 수밖에 없을 것이다.

본 장에서 각 유형별 정답률과 시제 선택 이유를 살펴본 결과, 시제가 기본적인 의미로 사용되는 경우의 정답률은 높은 편이었다. 그러나 시제와 시제가 지시하는 시간이 불일치하는 경우 학습자들이 어려워한다는 것을 알 수 있었다. 이는 앞 장에서 시제의 기본적 의미의 습득이 시제가 담화 맥락에 따라 가변적으로 사용되는 항목의 습득까지 함의하지는 못한다는 결과와 일맥상통하는 결과라 할 수 있다.

시제와 지시 시간이 불일치하는 항목 중에서도 유형 ⑥(현재 시제가 미래를 지시)의 정답률은 높았는데, 이는 시제의 기본적 의미로 설명되기 때문이기도 하며, 한국어 교육 현장에서 명시적으로 교수되는 항목이기 때문에 명시적 교수의 효과로 해석할 수도 있다. 따라서 과거 시제가 현재나 미래를 지시할 수도 있고, 현재 시제로 과거를 표현할 수 있다는 것 역시 명시적으로 가르칠 필요가 있으며, 이때 직시적 투사의 개념을 도입한다면 학습자들의 이해를 도울 수 있을 것이다.

6. 결론

한국어 학습자들은 어휘나 문법의 정확성을 중시하는 데 반해, 한국어 모어 화자는 상황과 맥락에 따른 적절한 언어 사용을 중시한다. 문법 항목인 시제도 고정적인 의미로만 사용되지 않으며, 화자의 의도와 상황 맥락에 따라 화자가 생각하는 적절한 시간에 기준점을 두고 다양하게 쓰인다. 따라서 한국어 학습자들은 한국어 모국어 화자의 발화에서 시제와 지시하는 시간이 일치하지 않을 때 이해에 어려움을 겪을 것이며, 한국어 시제를 자신의 의도에 맞게 사용하는 것도 쉽지 않을 것이다.

연구 문제 1을 알아보기 위하여 숙달도에 따라 학습자 집단을 구분한

후, 독립표본 t 검정을 통하여 집단 간 차이가 있는지 알아보았다. 그 결과, 집단 간 차이가 통계적으로 유효하지 않아 시제 습득에 숙달도의 영향은 크지 않다는 것을 확인하였다. 이러한 결과는 화용적 요소의 습득에 숙달도 외 다른 요소가 더 큰 영향을 준다고 한 선행 연구(Kasper & Rose, 2002; Bardovi-Harlig & Bastos, 2011; 황선영, 2014)의 결과와 맥을 같이 한다.

연구 문제 2는 실험 문항을 시제의 기본 의미와 시제가 지시하는 시간의 일치 여부에 따라 분류하여 Pearson의 적률 상관 계수 분석을 실시하였다. 그 결과, 항목 간 상관성이 매우 낮게 나타나 시제의 기본 의미를 습득한 것이 직시적 투사가 일어난 시제의 습득까지 함의하지는 않는다는 것을 알 수 있었다.

연구 문제 3은 학습자들에게 습득이 어려운 항목을 알아보기 위하여 유형별 평균값을 살펴보았다. 예상한 바와 같이 시제의 기본 의미와 지시하는 시간이 일치하는 경우는 항목의 평균 점수가 높게 나타났고, 시제와 지시 시간이 불일치하는 경우의 평균 점수는 낮았다. 그 중에서도 과거 시제가 현재를 지시하는 항목(유형 ②)과 현재 시제가 과거를 지시하는 항목(유형 ⑤)의 평균값이 낮아, 학습자들이 현재 시제와 과거 시제의 활용에 어려움을 겪는다는 것을 알 수 있었다. 그러나 시제와 지시 시간이 불일치하는 항목 중 현재 시제가 미래를 지시하는 항목(유형 ⑥)의 평균 점수는 높게 나타나 화용적 항목의 명시적 교수에 대한 효과를 확인할 수 있게 하였다.

시제 선택 이유에 대해 묻은 주관식 문항에서의 학습자의 답변을 살펴본 결과, 학습자들이 시제의 기본 의미와 지시 시간이 달라지는 경우, 현재형이 미래 시간을 지시하는 유형 ⑥의 용법은 잘 알고 있었으나 유형 ②, ③, ⑤에 대해서는 그러한 용법이 있다는 것을 아예 모르거나 알아도 왜 그런지 설명하지 못하는 모습을 보였다.

또한 학습자의 답변을 통하여 캄보디아 학습자들이 부사나 앞뒤 발화에 기대어 시제를 선택하는 경향을 알 수 있었다. 그러나 직시적 투사가 일어난 경우, 발화 내 부사 혹은 앞뒤 발화와 시제가 다르게 나타날 수 있으므로 이에 대한 명시적 교수가 필요하겠다.

본 연구의 결과, 숙달도는 시간 직시 표현의 습득에 큰 영향을 주지 못하는 것으로 나타났으며, 시제와 지시하는 시간이 일치하는 경우와 불일치하는 경우의 상관성도 매우 낮게 나타나 직시적 투사가 일어난 항목에 대한 교수·학습의 필요성을 확인할 수 있었다. 또한 유형별 평균값 비교를 통하여 학습자들이 습득에 어려움을 겪는 항목을 확인할 수 있었다. 따라서 중급 이후에도 담화 맥락에 따라 다양하게 해석될 수 있는 한국어 시제 형태소에 대한 교수가 이루어져야 할 것이다.

<참고 문헌>

- 강남옥(2011). 한국어 학습자의 시제 개념 습득 연구- 과거 시제 형태의 습득 양상을 중심으로, <국어교육연구> 49, 국어교육학회, 239쪽~268쪽.
- 고영근 (2004). <한국어의 시제 서법 동작상>, 태학사.
- 국립국어원 (2005). <외국인을 위한 한국어 문법 1>, 커뮤니케이션북스.
- 남기심 (1972). 현대 국어 시제에 관한 연구, <국어국문학> 55-57, 국어국문학회, 213쪽~238쪽.
- 망점란 (2012). 한국어와 캄보디아어 어순 대조 연구, 경희대학교 석사학위논문.
- 문숙영 (2008). 시제 어미 및 시제 상당 표현의 사용과 관련한 몇 문제, <한국어의 미학> 27, 한국어의미학회, 45쪽~73쪽.
- 박선희 (2009a). 중국인 한국어 학습자의 과거시제 습득 연구, <한국어교육> 20(3), 국제한국어교육학회, 79쪽~110쪽.
- 박선희 (2009b). 중국어권 한국어 학습자의 진행상 습득 연구, <이중언어학> 41, 이중언어학회, 139쪽~178쪽.
- 박선희 (2011). 어휘상과 담화구조에 따른 중국인 한국어 학습자의 시제상 습득 연구, <Foreign languages education(외국어교육)> 18(3), 한국외국어교육학회, 361쪽~389쪽.

- 박수진 (2011). 중급 한국어 학습자의 서사 담화 연구 -서사 담화 구조에 따른 시제 사용 양상을 중심으로-, <이중언어학> 46, 이중언어학회, 131쪽~157쪽.
- 박수진 (2015). 한국어 학습자 서사의 담화적 특성 -조사, 시제 선택을 중심으로 -, <한국언어문화학> 12(2), 125쪽~153쪽.
- 변광수 (2001). 동아시아, 동남아시아 언어들의 유형론적 특성에 관한 고찰, <언어와 언어학> 26, 한국외국어대학교 언어연구소, 199쪽~223쪽.
- 성태제 (2007). <알기 쉬운 통계분석>, 학지사.
- 송경숙 (2003). <담화 화용론>, 한국문화사.
- 신언호 (2004). 한국어 현재 시제의 다의적 현상에 대한 고찰, <한국어의미학> 21, 한국어의미학회, 165쪽~181쪽.
- 이정희 (2001). 한국어 학습자의 시제 오류 연구, <이중언어학> 18, 이중언어학회, 259쪽~278쪽.
- 이정희(2003). <한국어 학습자의 오류 연구>, 박이정.
- 이혜영 (2003). 한국어 학습자의 시제표현 문법항목 발달패턴 연구 -구어 발화 자료 분석을 토대로-, <이중언어학> 22, 이중언어학회, 269쪽~298쪽.
- 이혜영 (2004). 과제 유형에 따른 한국어 학습자의 중간언어 변이 -영어권 학습자의 한국어 시제표현 문법항목 습득을 대상으로-, <이중언어학> 25, 이중언어학회, 255쪽~283쪽.
- 이혜영, 황선영, 하지혜 (2015). 태국인 한국어 학습자의 성별 발화어에 대한 인식 연구, <화법연구> 29, 한국화법학회, 183쪽~209쪽.
- 임선영, 박소영 (2013). 한국어 관형절 상대시제 교육 방안 연구 -중국인 한국어 학습자를 대상으로-, <한국어교육> 24(3), 국제한국어교육학회, 239쪽~267쪽.
- 정희자 (1997). 직시와 언어 심리: 영어의 담화분석을 중심으로, <언어과학>, 4, 한국언어학회 동남지회, 329-356.
- 장인봉 (2002). 직시의 화용론, 이성범, 장인봉, 전해영, 최명원 (2002), <화용론 연구>, (47쪽~88쪽), 태학사.
- 전혜영 (1995). 한국어 공손현상과 ‘겠-’의 화용론, <국어학>, 26, 125쪽~146쪽.
- 조영순 (1998). 관점과 영어 내포문의 시제 해석, <언어> 23(1), 한국언어학회 137쪽~157쪽.
- 최지영 (2005). 언어노출환경에 따른 중국인의 한국어 시제 습득 양상 연구 : 이주노동자와 기관학습자의 비교를 중심으로, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 한송화 (2015). 한국어 학습자의 관형절과 관형사형 어미 사용 양상 연구 -관계관형절과 동격관형절을 중심으로-, <문법교육> 24, 한국문법교육학회, 211쪽~243쪽.
- 황선영 (2014). 요청 화행에서 상호작용 정도에 따른 어휘적 완화 장치 사용 연구 -중국어권 한국어 학습자를 대상으로-, <국어교육> 147, 한국어교육학회, 431

쪽~454쪽.

- Bardovi-Harlig, K. (1995). A narrative perspective on the development of the these/aspect system in second language acquisition, *Studies in Second language Acquisition*, 17, 269-291.
- Bardovi-Harlig, K., & Bastos, M.-T. (2011). Proficiency, length of stay, and intensity of interaction and the acquisition of conventional expressions in L2 pragmatics. *Intercultural Pragmatics*, 8, 347-384.
- Fillmore, C. J. (1997). *Lectures on Deixis*, CSLI Publications.
- Kasper, G. & Rose, K. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Lyons, J. (1977). *Semantics 2*, Cambridge University Press.
- McCarthy, M. (1991). *Discourse analysis for language teachers*, Cambridge & New York: Cambridge University Press.

황선영(Hwang Sunyoung)

이화여자대학교 언어교육원 전임강사

서울시 서대문구 이화여대길 52 이화여자대학교 언어교육원 한국어교육부

전화번호: 02-3277-3715

전자우편: hwangsy8199@ewha.ac.kr

접수일자: 2016년 10월 31일

심사(수정)일자: 2016년 11월 20일

게재확정: 2016년 12월 15일